

Az irodalomtanítás elméleti problémái a digitális médiumok korában

Vitairat – Fűzfa Balázs *Mentés másként* című könyve kapcsán

Molnár Gábor Tamás

Az irodalomtanítás jelenkori válsága alighanem jogosan hozható összefüggésbe az esztétikai idealizmusként jellemezhető attitűd megkérdőjelezésével, vagyis azzal, hogy az esztétikai tapasztalat önértékébe, lényegi médiumfüggetlenségébe és a szellemi szféra absztrakt önállóságába vetett hit meggyengült. Ennek jele az akadémiai világban a kultúratudományi irányzatok sokfélesége, amelyek eltérő irányból kezdik ki a karikaturisztikusan felfogott esztétikai idealizmust, és az elvont *irodalmiság* definíciós kísérletei helyett az olvasás anyagi, testi vagy éppen technológiai összetevőit hangsúlyozzák.

Mindenekelőtt abban láthatók ennek következményei, hogy a sokféleségében megragadhatatlannak látszó irodalom- és kultúrafogalom súlyosan megnehezíti az irodalomoktatás koncepcionális átalakítását: a kapkodó intézményi reformok közismerten olyan tantervi és koncepcionális szabályozással kapcsolódnak össze, amelyek szinte módosíthatatlan formában őrzik a hetvenes-nyolcvanas évek műveltségfogalmát és ebből következően tananyagelrendezési szokásrendszerét. Érdemi megújulásról aligha lehet szó addig, amíg nem történik meg a legmélyrehatóbb újragondolása annak, hogy mit tekinthetünk irodalomnak, milyen konkrét didaktikai és szakmai célok megvalósítását remélhetjük az irodalom általános- és középiskolai tanításától, és miképpen köthetők össze ezek az általános célok a konkrét oktatási folyamatban megvalósítandó feladatokkal. A jelenlegi kerettantervi szabályozás valószínűleg ezen a ponton áll a leggyengébb lábakon: az általánosan megemlítt kompetenciafejlesztési célok szinte köszönő viszonyban sincsenek a később részletezett, átadandó irodalomtörténeti anyaggal. Gyenge olvasási és szövegalkotási képességekkel rendelkező (szak)középiskolásoknak is a kanonikus szerzők életműveit és a nemzeti és a világirodalom klasszikusait

kell(ene) elsajátítaniuk, miközben a kerettanterv szinte semmilyen időkeretet nem biztosít azoknak az értelmezési és érvelési (tehát: gondolkodási) készségeknek a kialakítására, amelyeket egyébként a központi írásbeli érettségin majd számon fognak kérni rajtuk. A tantervben szereplő irodalmi korpusz pusztán mennyisége is akadályozza azoknak a készségeknek és attitűdöknek a kialakítását, amelyek egyébként hozzáférést biztosítanak magához az irodalmi műveltséghez. Ennek a problémának a megoldásához természetesen a politikai és adminisztratív kultúra megváltozására is szükség van, ám szakmai részről arra is, hogy alapösszetevőire lebontva, ezeket a komponenseket súlyozva próbáljuk meg meghatározni az irodalom olyan fogalmát, amelynek alapján egy koherens oktatási program megtervezhető és megvalósítható. Cserhalmi Zsuzsa közel másfél évtizeddel ezelőtt megjelent könyvének egyik központi gondolata szerint „fejlesztő hatása csak annak az irodalomközvetítési folyamatnak van, amely mögött kitapintható a tanár *koherens irodalomfogalma*” (Cserhalmi 2001: 33, kiemelés az eredetiben), és ez a tétel fokozottan igaz a tanterv- és tananyagfejlesztés magasabb szintjein.

Az ezredforduló óta mintha háttérbe szorultak volna az irodalom koncepcionális újragondolására vonatkozó törekvések. Míg a rendszerváltozás környékén Kulcsár Szabó Ernő írt tanulmányt az irodalmi tankönyvekben megjelenő irodalomszemléletek irodalomértelmezési implikációjáról (Kulcsár Szabó 1994), később Bókay Antal igyekezett az irodalomtudomány általa felállított háromfázisú történeti modelljéből az iskolai tanításra is vonatkozó következtetéseket levonni. Ez utóbbi javaslatok egyébként – a háromosztatásból adódó bizonyos sematizmustól eltekintve – a mai napig racionálisnak és továbbgondolhatónak látszanak (Bókay 2006). Az ezredforduló körül született Cserhalmi Zsuzsa már idézett, a mai napig haszonnal forgatható könyve, valamint Veres András *Irodalom. Bevezetés az irodalmi művek olvasásába* című kötete, amely eredeti célja szerint a kilencedik évfolyam tanulói (a hagyományos középiskolák elsősei) számára nyújtana szemléletformáló bevezetést. Ebben a minőségében a kötet már megszületésekor is valószínűleg csak néhány elit gimnáziumban volt használható, azóta pedig teljesen kiszorult a tankönyvként használt eszközök közül, ugyanakkor jól érzékelhetővé teszi annak szükségét, hogy az irodalomhoz való hozzáállást az irodalomról való kritikai beszéd elsajátításán keresztül kell alakítani – mely folyamatnak a mai tantervi szabályozás inkább kerékkötője, mint elősegítője. A kétezres évek közepe óta mintha el is akadt volna a koncepcionális kérdéseket illető szakmai vita, és az irodalomtudomány hozzájárulása a tanítás kérdéseire sokkal pragmatikusabb lett. Ennek természetesen jelentős előnyei is vannak: rendkívül hasznosnak mondható az olyan segédanyagok létrejötte, mint a Bárczi Zsófia szerkesztette *Szerző – szöveg – olvasat* című kötet (Bárczi 2012), amely tudományos- ismeretterjesztő tanulmányok és ezek nyomán készült oktatási anyagok

gyűjteménye. Hasonló elven működik a Pécsi Tudományegyetem oktatói által működtetett Árkadia portál is (arkadia.pte.hu). Felbecsülhetetlen erénye ezeknek a gyűjteményeknek, hogy csökkenteni igyekeznek a távolságot az olykor indokolatlanul belterjesnek látszó irodalomtudományi diskurzus és a tanítás között. Ugyanakkor meg is erősítik azt a feltevést, hogy inkább a csikorogva működő rendszerhez belülről illeszkedő, azt a lehetőségek szerint korrigáló adalékokról van szó, amelyek nem ambicionálják az oktatási folyamat alapjainak újragondolását.

Erre azért az utóbbi időben is akadnak kísérletek, ám ezek immár nem az irodalomtudomány „fősodrához” tartozó szerzőktől, inkább a tudomány és az irodalomtanítás peremvidékéről érkeznek (legutóbb ld. Horváth 2014, ennek részletes bemutatására jelen szövegben nincs módom). A továbbiakban Fűzfa Balázs néhány, az irodalomtanítás megújításáról szóló megállapítását mérlegelem. Fűzfa Balázs nemcsak főiskolai oktató, korábbi gimnáziumi tanár és tankönyvszerző, hanem karizmatikus szervező is, aki mindenekelőtt a „12 vers” című eseménysorozat koordinátoraként ismert. Emellett vezető kutatóként is dolgozik egy, az MTA támogatásával elindított szakmódszertani pályázat keretében, amely a „Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban (a középiskolai irodalomtanítás módszertanának innovációs lehetőségei)” címet viseli (MTA 2014). A szerző elméleti írásaiból tehát remélhetőleg kibontható egy olyan koncepció, amely magában hordozza az irodalomtanítás megújításának lehetőségét. Fűzfa már az 1990-es évek óta publikál az „élményközpontú irodalomtanítás” témakörében. Míg korábbi írásai viszonylag konkrét és megragadható módszertani ajánlásokat tartalmaztak, pl. szorgalmazta a meglehetősen egyhangú magyarországi tanítási gyakorlat változatosabbá tételét, az akár egy mű részletesebb vizsgálatára alapozott megközelítéseket, a dráma- és a múzeumpedagógia beépítését a gyakorlatba (ld. pl. Fűzfa 1998), addig az itt részletezendő írások elméletibb távlatot is nyitnak, és ezzel alapvetőbb szemléleti nehézségekre vagy problémákra is jobban rávilágítanak.

Legalább a rendszerváltozás óta rendszeresen visszatér a témával foglalkozó vitákban az az állítás, hogy az irodalomtanítás a magyarországi közoktatás általános válságtüneteinek is túlmutató nehézségekkel, legitimációs válsággal küzd. Ezt a válságot sokan és sokféleképpen igyekeztek megragadni, de a visszatérő érvek között szinte mindig kiemelt helyen szerepel a tömegmédiákra alapozott, könnyen hozzáférhető, újabban fokozottan digitalizálódó kultúra térnyerése a hagyományos írásbeliséghez képest. Fűzfa Balázs eredetileg 2010-ben megjelent tanulmányában, a *De mi lesz velünk az olvasás után* (?) című szövegben meglehetősen apokaliptikus tónusban fogalmaz, amikor általában az olvasás megszűnésének lehetőségét mérlegeli: „Ma már elsősorban azon kellene meditálnunk, hogy egyáltalán mit adjunk a

fiatalok 'kezébe' az *olvasás helyett*" (Fűzfa 2012: 84, kiemelés: MGT). Igaz, nem sokkal később bevallja, hogy a „szépirodalmi jellegű 'betűolvasás'-ra" gondolt (85), és jó hírként jelenti be, hogy az olvasás fogalmának lehetnek olyan tágabb kontextusai is, amelyek ennek a szűkebb értelmű olvasásnak a felszámolódása után is fennmaradhatnak. Ez a tágabb értelmű olvasás azonban nem csak a szépirodalmiság, hanem mindjárt a szigorúan vett írottság horizontján is túlmutat: lábjegyzetben Gadamer egy szövegére hivatkozik, amikor „a körülöttünk lévő világ megértését, valamennyi, érzékeinkkel felfogott jelrendszer dekódolását" (uo.) nevezi meg az olvasás ilyen tág fogalmának referenciájaként. Ebben a nagyon tág kontextusban a környezetként elgondolt világ és a dekódolandó jelrendszerek egymás szinonimájaként szerepelnek, ami ugyanúgy megvizsgálatlan előföltetés marad, mint ahogy a szépirodalom fogalmának és a „lineáris betűolvasás hegemoniájának" (uo.) összekapcsolását sem magyarázza részletesebben. A lábjegyzet alapján a gadameri ösztönzésű megértésfogalom és a „dekódolás" egymás mellé helyezése jelzésértékű; a szerzőre egyébként is jellemző módon meglehetősen szinkretikus elméleti horizontot sejtet, amelyben az egyes érvek pontos forrását vagy akár szűkebb vonatkozását meglehetősen nehéz visszakeresni.

A következő bekezdés például generációs érvkészletre vált, így magyarázza el az irodalomolvasás korábbi megkerülhetetlenségét. A közép- és idősebb generációk számára – így Fűzfa – az olvasásnak „azért nincs alternatívája", mert „el sem tudjuk képzelni, hogy belső lelki tartalmaink, élményeink pontosabb rögzítésére és ezáltal való újraélésére, átadására más jelrendszerek is képesek lehetnek legalább ilyen hatékonysággal" (uo.). Néhány oldallal később ezzel rokon szemléletben igyekszik definiálni a szépirodalom fogalmát, egy beszédes zárójeles betoldásban, amelyben egyszersmind a tanulmányt tartalmazó kötet címére is magyarázatot kapunk.

(A szépirodalom tulajdonképpen nem más, mint az önismétlő és az időben végtelenné szétmálló hétköznapi „digitális algoritmizálására" tett egyfajta kísérlet – az egyes „rögzítési módszerek" megfelelnek az egyes műfajoknak, maguk a művek pedig a sűrített idők és terek adott alkotói-írói képleteinek. Az amúgy jelölhetetlen, és a maguk lineáris elmondásában csupán végtelenül unalmas és strukturálatlan ismétlésekből álló, egymástól megkülönböztethetetlen életnapok azáltal válnak jelöltekké és megkülönböztethetőkké, ezáltal egyedivé, hogy egy olyan zárt összefüggésrendszerbe kerülnek, amilyen egy regény, dráma, vers. Ezekben az adott szerző nem mást tesz, mint hogy egy bizonyos, közösen elfogadott kódrendszerben mozogva s azt részben megújítva rögzíti az éppen-létező lényegét. [„Másként menti" ugyanazt a „való világ"-ot.]) (87)

Mindenképpen említésre méltó, hogy Fűzfa kísérletet tesz az általa normatívnak tekintett irodalomfogalom meghatározására, ezzel lehetőséget adva arra, hogy diagnózisát és egyben megoldási javaslatát is ebben a koncepcionális keretben mérlegeljük. Ezzel már sokkal többet tesz az irodalomtanítás szemléleti megújításának elősegítéséért, mint a 2012-es Nemzeti alaptanterv bevezetőjének szerzői, akik az irodalmat ekképp határozzák meg: „Az irodalom mint nyelvi művészet a kultúra egyik fő hordozója és alakítója” (NAT 2012). Létezik az általánosságnak olyan szintje, amelyből tulajdonképpen semmi nem következik az oktatás és oktatásszervezés gyakorlatára nézve, így egy ennyire általános, ráadásul a modern irodalomértelmezés konfliktusokkal terhelt hagyományát egészen könnyedén figyelmen kívül hagyó definíció (nyelvi művészet vagy kultúrahordozó? – korántsem biztos, hogy ez a két aspektus ilyen könnyedén összehangolható) arra is fölhasználható, hogy igazoljon minden valóban irodalomtudományi koncepciót nélkülöző gyakorlatot is. Fűzfa ehhez képest egészen konkrét, noha nem problémamentes meghatározást ad a „szépirodalomról”, ráadásul olyat, amelyből valóban következhet valamiféle tanítási gyakorlat is.

Fűzfa Balázs saját programjának helyét már jó ideje az „élményközpontú” irodalomtanítás keretén belül jelöli ki, és ez valóban összhangba hozható az irodalom tőle idézett meghatározásaival is. Az irodalmi műnek mint belső lelki tartalmak, élmények rögzítésére és strukturálására szolgáló jelrendszernek a meghatározása olyan elméleti kontextusba érkezik, amelynek története legalább Dilthey-től Hans-Ulrich Gumbrechtig terjed. Ugyanakkor talán nem véletlen, hogy a hosszabb idézetben előforduló technológiai utalások a Fűzfa-féle definíciót is egy jól meghatározható elméleti iskolához kapcsolják. A bekezdés végén található lábjegyzet Kulcsár Szabó Ernőnek a rendszerváltozás után elérhető irodalomtankönyvekről szóló tanulmányára utal, ez a hivatkozás azonban félrevezető. Kulcsár Szabó már az 1990-es években bírálta az esztétikai hatást a rögzített és ezáltal újraélt szerzői élmény felől meghatározó irodalomkonceptiókat (Kulcsár Szabó 1995, 13). Ugyanígy kétséges, hogy a „digitális algoritmizálás” technológiai elve mennyiben hozható közös nevezőre egy alapvetően hermeneutikai távlatú irodalomértési felfogással. Ez a kérdés tulajdonképpen Fűzfa gondolatmenetének lényegét érinti, ezért a lábjegyzet funkciója igen rejtélyesnek mondható, sokkal több kérdést vet föl, mint amennyit megválaszol.

A Fűzfa-féle definíció voltaképpen jóval közelebb áll egy, Magyarországon a Kulcsár Szabó-féle hermeneutikánál korábban jelentkező elméleti iskolához. Ez talán furcsának látszik, mivel Fűzfa retorikájában nagyon nagy hangsúlyt fektet a digitális rögzítésre, és az általában vett szépirodalmi olvasás háttérbe

szorulását számos helyen az új digitális médiumok által kondicionált nemzedékek megváltozott érzékelési és kognitív habitusával hozza összefüggésbe. A hosszabban idézett irodalommeghatározás akár olyan kísérletnek is tekinthető, amely az irodalmat ebben a megújult technológiai környezetben igyekszik megragadni, így elvben több köze van a kortárs világhoz, mint mondjuk a párbeszédre, megértésre és a „történő igazság” képzetére hivatkozó hermeneutikának (ehhez ld. Kulcsár Szabó 2010, 86-87). Elmélettörténeti szempontból azonban ez a korszerűség pusztán elvi marad, ugyanis az élmény rögzítésére és újraélésére kiélezett irodalomkoncepció mindenekelőtt Hankiss Elemérnek az 1960-as évek végén kidolgozott strukturális elméletével mutat nagymértékű hasonlóságot.

Az akkoriban viszonylag új keletű információelméleti keretben kifejtett irodalomkoncepció már megelőlegezi azt az analógiát, amelyet Fűzfa is meghoz a műalkotás és a gép között, és ezen gép funkcióját mindenekelőtt élmények rögzítésében és újralétrehozásában állapítja meg. A gépi analógia természetesen azt sugallja, hogy a műben rögzített élmény valamiképpen dekódolható, többé-kevésbé önazonos módon kicsomagolható. Már Hankiss érvelésében is találhatunk ugyanakkor némi szinkretizmust, amely valószínűleg éppen abból adódhatott, hogy az információelméleti alapokra támaszkodó fogalmakat igyekezett összehangolni a bölcsészettudomány kontextusából származó érvkészlettel. Érdemes lehet azonban felidézni Hankiss élmény-meghatározását, amely bizonyos szempontból megelőlegezi, más szempontból árnyalja is Fűzfa jóval későbbi érveit.

Hankiss talán legismertebb, Kosztolányi Dezső *Októberi táj* című művét elemző dolgozatában éppen abból a feltételezésből indul ki, hogy a költői műalkotás fő funkciója „az élmény nyelvi rögzítése” (Hankiss 1985: 257). Ezek után először a rögzítés technikai problémáiról szól, elsősorban azért, mert nem ténybeli, hanem érzelmi emlékek előhívásának feladatából indul ki. A „sikeres érzelmi visszaemlékezés” kulcsaként a „szinekdochikus mechanizmust” nevezi meg, amely egy apró részből is képes „egész emlékvilágokat, bonyolult érzelmi-gondolati rendszereket, hajdani élményeket újra felépíteni” (259). A költő sajátos képességeiként a veleszületett érzéket és a gondos munkával elért mesterségbeli tudást nevezi meg. Ezek lehetővé teszik olyan „egymással összefüggő szavak, nyelvi mozzanatok kisebb-nagyobb csoportjának” előállítását (260-261), amely segít az egyébként illékony élmény rekonstrukciójában. A költő eszerint a meghatározás szerint társadalmi szükségletet elégít ki, a társadalom azért tartja el őket (?), hogy élményeiket másokkal is „közöljék” – vagyis „olyan formába, olyan jelcsoportokba rögzítsék, amelyek képesek arra, hogy az adott élményeket másokban is fölkeltsék, létrehozzák” (261). Egy másik szövegében Hankiss elhatárolja saját élményfogalmát a német szellemtörténeti *Erlebnis*-fogalom irracionálisként

meghatározott jelentéstartományától, hogy az angol empirikus pszichológia matematikai analízissel is hozzáférhető fogalmához közelítse saját élményelméletét (177). Annyiban azonban mégis rokon a kétféle élményfogalom, hogy a befogadó feladata (és magának a befogadásnak a létoka) Hankiss értelmezése szerint is a költő által átélt élmény újra átélésében, rekonstrukciójában keresendő. Ez ugyan problematikus, ám az élményfogalom Hankissnál korántsem vulgáris: komoly erőfeszítéseket tesz, hogy az élmény komplexitását bizonyítsa, és elhatárolja a befogadás „felszíni” tényezőitől, melyek között ott van a „szórakozás, a kikapcsolódás, az ismeretszerzés, az izgalom, a műélvezet” (261). Önmagában tehát mind a kognitív (ismeretszerzés), mind pedig a fiziológiai (izgalom) motívum elégtelen a műalkotás tényleges hatóerejének megmagyarázására. Az élmény fogalma arra szolgál, hogy összetett magyarázatot adjon a műalkotás működésére, amely elvben képes az egyes felszíni motívumok mögötti, vagy azokat szintetizáló ösztönzőerő megnevezésére.

Az élmény tehát ebben a meghatározásban afféle erőter, amely az ember életét állandóan befolyásoló erőkből áll össze. Ezeket Hankiss „belső (fiziológiai és pszichikai) és külső (fizikai és társadalmi)” (262) erőként határozza meg, s az ezekhez tartozó tudati jeleket három kategóriába rendezi: érzelmi, gondolati és akarati jeleket különít el. Ezeknek az erőknek az állandó játéka („mely az ember létállapota”) akkor válhat élménnyé, amikor „tudatosul nem egy-egy részleterő, részletmozzanat, hanem az adott erők s jelek teljes összefüggésrendszere, mozgástere, ’struktúrája’” (262). Ebben az értelemben az élmény *olyan tudati képződmény, amely saját létrejöttének körülményeit is tartalmazza, vagyis nemcsak a fent említett tényezők (érzelmi, gondolati, akarati) jellemzik, hanem eleve metakognitív összetevői is vannak*. A Hankiss-féle élményfogalom tehát lehetséges buktatói ellenére bizonyára nem könnyen adja meg magát annak, hogy az élményközpontúságra épülő pedagógia a kritikátlan örömelvet, a szórakoztatást és a könnyen befogadható tömegkultúra felé fordulást tegye meg mindenható elvekké (Sipos 2003: 15).

A Hankiss-féle költészetfelfogás tehát, mint már láttuk, a műalkotás fő feladatának az ilyen komplexitásban elgondolt élmény rögzítését és megosztását tekinti. Információelméleti kiindulásának megfelelően nem tartja kizártnak, hogy előbb vagy utóbb élménygerjesztő képeket is képes lesz előállítani az emberiség, ám „pillanatnyilag még csak egyetlen olyan gépet ismerünk, amely az emberi élmények széles skáláját képes viszonylag kevés fáradsággal és költséggel az emberi tudaton kívül rögzíteni, tárolni s az emberi tudatban újra lélehozni. Ezt a gépet nevezi a köznyelv *műalkotásnak...*” (265, kiemelés az eredetiben). Az élményrögzítésre és –közvetítésre létrehozott műalkotás tehát már Hankiss felfogásában is gép, amiből következhet az élmény dekódolhatóságának, önazonos újraalkotásának lehetősége is. Kevéssé

meglepő tehát, ha az élményközpontú irodalomtanítás képviselője közel fél évszázaddal később visszhangozza ezen információelméleti fogantatású téziseket. Olyan korban persze, amelyben a technológiai médiumok jóval kézenfekvőbbek, a technomediális és az emberi közötti határ pedig egyre átjárhatóbb. Így egyrészt könnyebben adódik számunkra, hogy a számítógépet mint metaforát hasznosítsuk az ember által emberi nyelven írott műalkotások modellezésére, másrészt egyre aktuálisabbnak látszik a Hankiss által még futurologiai összefüggésben fölvetett lehetőség, hogy tudniillik gépek állíthatják elő számunkra mindazokat az ingereket, amelyek a korábban műalkotásokban keresett élmények átéléséhez szükségesek számunkra.

A hankissi élményfogalomban tehát már eleve ott rejlett valami „gépies”: a szellemtörténet misztikus-irracionális *Erlebnis*-fogalmától való elhatárolás és a matematikai analízis pozitív lehetősége ebbe az irányba mutat. Az *Októberi táj* elemzése – más Hankiss-dolgozatokhoz hasonlóan – áramkörökre emlékeztető diagramokban foglalja össze a műalkotás hatásfunkcióit, így „az adott erők s jelek teljes összefüggésrendszerét” igyekszik vizuálisan megjeleníteni (az egyik ilyen ábrát tartalmazza Fűzfa 11. évfolyamos irodalomtankönyve is: Fűzfa 2009). Az analízis ennek megfelelően egyfajta térbeliségre támaszkodik, bár az elemző joggal hívja föl a figyelmet arra, hogy még egy ilyen rövid vers esetében is érvényesül a befogadás linearitása. Ugyanakkor maga az „élmény” nem a betűsor konkrét linearitásához kapcsolódik, hanem ahhoz a térbelileg megjeleníthető hatásmodellhez, amely a már ismert műegész összefüggésében, az emlékezetet két irányban is aktivizálva követi nyomon a vers belső, rétegzett kapcsolatrendszerét. Vagyis a Hankiss-féle műalkodásmodell felől nem indokolható az, hogy az esztétikai élményt a „lineáris betűolvasás hegemoniájával” (Fűzfa 2012: 85) hozzuk összefüggésbe, hiszen efféle élményt egyrészt más médiumok és művészeti ágak is lehetővé tesznek, másrészt a vers élményrögzítő és -átadó képességében is nagy szerepet kap a nyelvi formára irányuló figyelem, amely éppen nem lineáris, hanem oda-vissza mozgásra, a horizontális és vertikális mozgás közötti irányváltásra (a nyomtatott sorok közötti függőleges összefüggéseket és a modell szintjei közötti absztrakt összefüggéseket is érzékelni kell), szükség esetén sebességváltásra, megállásra, elidőzésre és kitérésre is képes.

Fűzfa Baláznak természetesen valószínűleg igaza van abban, hogy a digitális eszközök, az internet és a közösségi média térnyerésével nagymértékben alakulnak át a fiatalok olvasási és tájékozódási szokásai (Gombos et al 2015), amelyek egyszerre akár az itt elemzett élményszerző képességekre is befolyással vannak. Ennek a folyamatnak a diagnózisára a szerző anekdotikus eszközöket használ, vagyis az új digitális eszközökkel és az új generációval kapcsolatos személyes benyomásaira hagyatkozik. Ezeknek a

pontos kritikáját alighanem csak tényleges felmérések alapján volna értelme elvégezni; jelen tanulmány inkább a Fűzfa-féle érvelés néhány mozzanatát kívánja felmutatni és kontextusba állítani. Leginkább azért, hogy az ilyen volumenű folyamatokkal és az irodalomtanítás újrakonceptualizálásával kapcsolatos nehézségekre rámutassak.

Ezek közül talán a legfontosabb éppen az, amelyen keresztül Fűzfa a Hankiss-tanulmány futurologiai horizontjához kapcsolódik. Míg Hankissnál az élményszerző gépek létlehetősége merült föl egy bizonytalan jövőbe helyezve, addig Fűzfa megglehetős magabiztossággal nyilatkozik „az emberiség” megváltozott információszerzési szokásairól. A szerző kifejti, hogy a grafikai jelsorok felfejtése „többszörös elvonatkoztatást” igényel, ezért csak „igen magas hibaszázalékkal lehetséges” (90), és ennél hatékonyabb „megértési stratégiák” kialakulásának jeleit látja, amelyek a „vizuális megértés eszközeit mozgósítják”. Ebben a kissé utópikusnak látszó felfogásban a megértés éppen azáltal hatékonyabb, hogy holisztikusabb, vagyis nem a részekből állítjuk össze az egészet, hanem az egészre vonatkozó vizuális benyomás nyomán „azonnal képesek vagyunk [nem csak fogyasztói] döntéseket hozni a mindennapi életben” (uo). A zárójeles betoldás ellenére a szerző itt kizárólag a „fogyasztói társadalom márkajelzéseit” hozza föl példaként. Egy másik itt közölt írásában – ma már némiképp megmosolyogtató módon – az „iwiw emblémáját” emlegeti (118). Megjegyzendő, hogy fogyasztói márkajelzések nem csak a digitális médiumokban léteznek, így ez a példa nem elég specifikus ahhoz, hogy meggyőzzön a „digitális bennszülöttek” tájékozódási szokásainak teljes újszerűségéről a korábbi nemzedékekhez képest. Vagy legalábbis ebből a példából önmagában nem következik, hogy a mai fiatal „lényegében egyetlen kattintással kell meggyőzni arról, hogy amit lát, az érvényesen és hitelesen beszél a világról” (uo.). Két kritikai kitért érdemes hozzáfűzni ehhez az érveléshez.

1, A kulturális újítások felméréséhez – éppen újszerűségük mibenlétének megállapítása végett – érdemes alaposabban mérlegelni azt, hogy milyen hagyományokhoz kapcsolódnak. Az írás vizualitásának és/vagy linearitásának problémája például egészen biztosan nem a webkettes fejlesztések kapcsán jelent meg először: az azonnali és a technológiai közvetítést átugró vagy minimalizáló megértés vágyálma a modernség hagyományán belül is legalább az avantgárdig, például Ezra Pound ideogramma-elméletéig visszavezethető. Ezen vágyképek ideológiai kockázatairól sem érdemes azonban megfeledkezni. Fűzfa szépen, bár valószínűleg akaratlanul illusztrálja ezen utópikus vágyálmokat, amikor azt a lehetőséget mérlegeli, hogy talán „végeképp megszűnik az emberi információszerzés és kultúrabefogadás folyamatában a közvetítő médiumok szerepe, mert eme közvetítés – vagyis a tanulás és a tapasztalatszerzés maga – egyszer majd egészében fiziológiai síkra tevődik át”

(92). Ne feledjük, ez a konklúzió egy olyan gondolatmenet végén áll elő, amely a digitalizáció növekvő jelentőségét taglalja, vagyis a közvetítő médiumok fölszámolódásának vágyálma éppen a médiumok robbanásából következne. Nem nehéz fölismerni a „második bűnbeesés” romantikus képletét: addig-addig finomítjuk a technológiát, míg végül nem lesz rá szükségünk, és eljutunk egy olyan utópikus állapotba, ahol a tudás mintegy közvetlenül lesz hozzáférhető (és a gépek, a marionettek vagy a poszthumán szubjektumok közelebb kerülnek az istenihez, mint az ember valaha remélheti?).

Ennek a vágyképnek nem csak a szerkezete, hanem a kockázatai is ismerősek lehetnek. Fűzfa már-már nyomasztó derűlátással fordul az újfajta digitális „közvetlenség” felé, eltekintve attól, hogy a digitális világban vizuális jelek között tájékozódó diák többnyire végfelhasználóként van jelen egy kommunikációs helyzetben, és természetesen erősen ki van téve különböző befolyásolási szándékoknak. Kérdés, hogy amíg benne vagyunk a gyors kattintgatás ritmusában („nincs két kattintásnyi felesleges ideje senkinek”, 118), addig szerezhetünk-e bármilyen kritikai rálátást azokra a folyamatokra, amelyeknek e digitális világban mindannyian részesei vagyunk. Ennek mérlegeléséhez érdemes figyelembe venni az írásbeliség összetettebb teóriáit is, például visszatekinteni egy lassan már két évtizede magyarul is elérhető kötetre, Vilém Flusser *Az írás* című munkájára. Ebben a német teoretikus szintén megenged futurológiai eszmefuttatásokat, és ő is szembeállítja a klasszikus írást mint a beszéd linearitásának reprezentációját egyfajta közvetlen vizualitásra épülő írásmóddal: ez utóbbi azonban nem a márkajelzések ikonikus világa, hanem a matematikai szimbólumoké, amelyek bizonyos mértékig felfüggesztik az írás vonalszerű, a beszédre visszautaló haladását, és tulajdonképpen megvalósítják az ideogramma álmát. Flusser – akárcsak némely írásában a nálunk talán még ismertebb Friedrich Kittler – azzal érvel, hogy a számítógépek robbanásszerű fejlődésének háttérében álló matematikai írás ismerői korunk új szerzetesei, akik a voltaképpeni írástudás birtokában vannak. A digitális világban rajtuk kívül mind írástudatlanok vagyunk, hiszen tevékenységeink egészében az ő általuk teremtetett lehetőségektől függnek. A Fűzfa-féle optimizmus, amely a közvetlen fiziológiai megismerés lehetőségében az „emberi egyenlőtlenség kiküszöbölésének” potenciálját látja (92), tehát akár a visszájára is fordítható. Az online közvetlenség illúziója éppen egy új típusú kiszolgáltatottság metonímiája is lehet.

Ennek a kiszolgáltatottságnak az ellensúlyozására a bölcsészeti képzettségnek persze korlátozott lehetőségei vannak. Az emberi nyelveken való írni-olvasni tudás nem biztosít hozzáférést a honlapok kódolásához: az internetes könyvtári adatbázisokat böngésző felhasználónak például fogalma sincs, hogy adott pillanatban miért éppen az adott forrásokat adja ki számára

az adott alkalmazás (Palkó 2015). Ha azonban Fűzfa Baláznál valamivel gyanakvóbban tekintünk a digitális kultúrára, egyszersmind az olvasás jövőbeli szerepével kapcsolatban nála optimistábbak lehetünk.

2, A második megjegyzés inkább etikai vagy pedagógiai, mint kognitív tartalmú. Amikor Fűzfa Balázs azzal érvel, hogy a mai fiatalt „egyetlen kattintással kell meggyőzni” az irodalmi mű érvényességéről, akkor lényegében motivációs igényekről beszél. Valószínűleg a fenti utópiával szembeni gyanútlanságából adódhat az, hogy a figyelem ilyen lerövidülését nem érzékeli korrigálandó veszteségként. Vagyis a bemeneti feltételeket azonosítja, ám ezekhez nem társít normatív kimeneti követelményeket: nem mérlegeli azt, hogy a figyelem terjedelme bizonyos keretek között növelhető és növelendő, a befogadási minták változhatnak, az érdeklődési kör és az ízlés ugyancsak átalakulhat. Biztosan olyan jövőbeli állampolgárokat, szülőket és dolgozókat akarunk nevelni, akik képtelenek egy kattintásnál tovább figyelni politikai üzenetekre, munkahelyi feladatokra vagy a saját szeretteikre? A felgyorsult világ igényeire való hivatkozás részben jogos, ugyanakkor igazolhat ideológiai misztifikációkat is, továbbá érvénytelenít olyan kategóriákat mint a figyelemzavar vagy az internetfüggőség. Ha komolyan vesszük a megváltozott technológiai környezet által kifejtett nyomást, akkor az irodalomtanítás egyik fő funkciója éppen abban állhat, hogy megtanítsa alkalmanként lelassulni, alternatív figyelemmintákat és befogadási stratégiákat kialakítani, amelyek megtaníthatják a tanulót arra, hogy legalább részben függetlenítsen magát a webkettes környezetben számára előírt érzékelési és cselekvési mintáktól. Amihez persze az intelligens tanár akár a webkettes felületet is felkínálhatja bemenetként, de rendelkeznie kell olyan célképzettel is, amely a ki- és továbblépés lehetőségeit is tartalmazza. Fűzfa Balázs példáját továbbgondolva: üdvözlendő és értékelendő, ha egy tanuló (akár főiskolai hallgató) képes ötletes youtube-remixet készíteni irodalmi szövegből, miközben „egyetlen szemináriumi dolgozatot nem tudott volna megírni hármasnál jobbra” (119). A tanár jól teszi, ha képes eltérő képességeket értékelni: a jó verbális készség csak egy a felhasználható és értékelhető képességek közül. (Persze ha magyar szakos főiskoláról volt szó, akkor mégis elég fontos lenne.) De azt is érdemes észrevenni, hogy egy videó elkészítéséhez a tanulónak vágnia, szerkesztenie, ritmizálnia kell a szöveget, szinkronizálnia kell hangot és képet, szöveget és látványt, ezzel pedig óhatatlanul le kell lassulnia, egy szövegben vagy szöveg „körül” kell töltenie hosszabb időt, vélhetőleg több órát. Tehát hiába dolgozik digitális eszközzel és multimediális közegben, mégsem az „egy kattintásnyi”, hanem az irodalomolvasáshoz közelebb álló figyelemtartományban mozog.

Mint láttuk, a Hankiss-féle élményfogalom és az abból következő műelemzési stratégia nem áll távol a figyelem metakognitív önállósításának követelményétől, amennyiben változatos irányú olvasási műveletekre és a

figyelem eltérő szinteken való összpontosítására alapult. Ez összhangba hozható olyan irodalomdefiníciókkal is, amelyek az irodalomolvasást a figyelemmel kapcsolják össze. Ilyen meghatározásokat ráadásul egészen különböző elméleti háttérű szerzőknél is találunk. A német recepcióesztétikához kapcsolódó Karlheinz Stierle szerint az olvasó „minél inkább megtanulja figyelmét a szöveghez szoktatni [*auf dem Text einzuspielen*], annál nagyobb lesz az idegen és a saját feszültségéből adódó esztétikai tapasztalat intenzitása” (Stierle 1997: 96). A marxista indíttatású Terry Eagleton így fogalmaz: „az irodalom tulajdonképpen a figyelem egyfajta minősége” (Eagleton 2013: 56). A dekonstrukcióhoz és a posztkolonializmushoz is kötődő Gayatri Spivak pedig a figyelemösszpontosításból adódó lassúságot éppen a rendszerkritika lehetőségével hozza kapcsolatba: „az irodalom elillan a rendszerből, mivel nem lehet gyorsolvasni” (Spivak 2013: 52).

Fűzfa Balázs ezzel szemben egyebek között a lassú olvasás túlsúlyát panaszolja föl a magyar irodalomoktatási szokásrendben. Kérdés, hogy mit ért ő lassú olvasáson, mert itt empirikusan is kétséges a panasz jogossága: valóban az lenne a magyar irodalomtanítás fő baja, hogy a gyerekek túl sok időt töltenek órán vagy órán kívül szövegek aprólékos bogarászásával, szóképek és alakzatok összevetésével, nyelvi fordulatok és jelentéslehetőségek mérlegelésével? Fűzfa így fogalmaz: „ha továbbra is csak a ‘lassú olvasás’ lineáris technikáira készítjük fel gyermekeinket az iskolában, mérhetetlenül sok időt és energiát pazarolunk el (elsősorban) az ő életükből” (90-91). Fűzfa úgy panaszolja föl a lassú olvasást mint a magyar oktatásra jellemző problémát, hogy a következő lapon maga ismeri el: a magyar irodalomtanítás a nemzetközi normáknál sokkal erősebben támaszkodik az irodalomtörténetre és a „pozitivistá irodalomtanítás kreativitást nélkülöző felfogására” (92). Márpedig ezek éppen nem a lassú és szoros olvasásra, hanem a szövegektől való távolságtartásra és az irodalmi mű helyett álló ismeretanyag – szerzői életrajz, keletkezési körülmények, tankönyvi értelmezés stb. – bemagoltatására épülnek (ezt nevezte Arató László „helyett-tanítás”-nak: Arató 2004). Nem világos tehát, hogy a lassú olvasás túlsúlya vagy éppen az olvasás hiánya jellemzi az iskolai oktatást. Túl közel vagyunk a szöveghez vagy túl távol vagyunk tőle?

Egy nemrégiben az interneten megjelent, az iskolai kötelező olvasmányokat taglaló cikkhez írta valaki az alábbi kommentet: „Az olvasás elavult dolog kb. olyan, mintha szekérrel járnék a 21. században. ...” (Túrócs 2015). Fűzfa Balázs némely gondolatfutama mintha hasonló attitűdöt fejezne ki az olvasás idejétmúltságáról. Pedig ezt az analógiát akár újra is gondolhatjuk az alábbi módon: „Az olvasás olyan, mintha kerékpárral járnék a 21. században”. (A kerékpározás talán azért jobb példa, mint a gyalog járás

vagy a futás, mert maga is gépet igénylő technika, tehát nem kelti valamilyen természetes tevékenység képzetét.) A legtöbb helyzetben ésszerűbb és gyorsabb autóval, repülővel vagy vonattal utazni, de a kerékpár némely esetben akár hatékonyabb eszköz is lehet ezeknél, miközben testedzésre is alkalmas, és még a környezetet is kíméli. A technikai fejlődésből nem következik a „meghaladott” eszközök teljes elavultsága, haszontalansága, amennyiben az új eszközök nincsenek teljes funkciófedésben a régiekkel. Megfordítva az analógiát: az a magyartanár, aki az oktatást mindenestül digitális és multimédiás környezetbe helyezné át, ahhoz a testnevelő tanárhoz hasonlít, aki a jobb teljesítmény elérése érdekében motorkerékpárra ülteti a diákokat. A sebesség valóban megnőtt, csak éppen a testet nem nevelte senki.

Ahhoz, hogy az irodalomolvasáshoz – akár a Hankiss-féle élménydefiníció felől elgondolt irodalomolvasáshoz – szorosan kapcsolódó készségeket és attitűdöket el lehessen sajátítani, időről időre ki kell szakadni a kattintási sebességgel meghatározható információkövetés folyamatából, hogy a befogadó ráláthasson saját jelentésképzési műveleteire, és képes legyen ezek metakognitív értékelésére is. Az élményközpontú irodalomtanításnak – éppen mivel jelentős elméleti előzményekre megy vissza – jó lehetőségei vannak arra, hogy olyan módszertant dolgozzon ki, amely a tanulók saját motivációs bázisára épülve fejleszt jól konvertálható kognitív készségeket. Ehhez azonban kerülni kell az élményfogalom vulgarizálását, és első lépésként világos elméleti célkitűzéseket kell megfogalmazni azzal kapcsolatban, hogy milyen irodalomfogalom alapján milyen gondolkodási, értelmezési és egyéb kognitív készségek fejlesztésére teszünk kísérletet.

Felhasznált irodalom:

(Sipos 2003: 15) hiányzik a felsorolásból

- Arató
(2004) „A kronológia nem szavatol az irodalomtörténet-lady biztonságáért.” Arató Lászlóval, a Magyar Tanárok Egyesületének elnökével Bárány Tibor, Hardi János és Molnár Cecília Sarolta beszélget, Beszélő 2004/1.
Online: <http://beszelo.c3.hu/04/01/14arato.htm>
- Bárczi
(2012) Bárczi Zsófia (szerk.): Szerző – szöveg – olvasat. Irodalmi szövegek elemzése és tanítása. Pozsony: Madách.
- Bókay
(2006) Bókay Antal: Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.): Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Budapest: Krónika Nova. 29-42.
- Cserhal
mi
(2001) Cserhalmi Zsuzsa: Amit az irodalomtanításról tudni kellene. Budapest: Korona, 2001.
- Eagleton
(2013) Terry Eagleton: How to Read Literature. New Haven, Co: Yale University Press.
- Flusser
(1997) Vilém Flusser: Az írás. Ford. Tilmann J. A. Budapest: Balassi.
Online: <http://www.artpool.hu/Flusser/Iras/00.html>
- Fűzfa
(1998) Fűzfa Balázs: Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In: Sipos Lajos (szerk.): Irodalomtanítás az ezredfordulón. Celldömölk: Pazu-Westermann. 334-346.
- Fűzfa
(2009) Fűzfa Balázs: Irodalom 11. Budapest: Krónika Nova.
- Fűzfa
(2012) Fűzfa Balázs: Mentés másként. Tanulmányok, esszék irodalomról, olvasásról, tanításról. Budapest: Pont.
- Gombos
et al
(2015) A netgeneráció olvasási attitűdje. 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. Új Pedagógiai Szemle 2015/1-2. Online: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje>
- Hankiss
Hankiss Elemér: Az irodalmi mű mint komplex modell. Budapest:

- (1985) Gondolat.
- Horváth
(2014) Horváth Viktor: A vers ellenforradalma. A versírás és versfordítás tanulása és tanítása. Budapest: Magvető.
- Kulcsár
Szabó
(1995) Kulcsár Szabó Ernő: Történetiség – megértés – irodalom. Budapest: Universitas.
- Kulcsár
Szabó
(2010) Kulcsár Szabó Ernő: Megkülönböztetések. Médium és jelentés az irodalmi modernségben. Budapest: Akadémiai.
- MTA
(2014) Kihirdették az iskolai tanulást segítő módszerek vizsgálatát célzó pályázat nyerteseit.
http://mta.hu/mta_hirei/kihirdettek-az-iskolai-tanulast-segito-modszerek-vizsgalatat-celzo-palyazat-nyerteseit-135568/
- NAT
(2012) Nemzeti Alaptanterv. Online: <http://www.ofi.hu/nemzeti-alaptanterv>
- Palkó
(2015) Palkó Gábor: A szemantikus web és a kánonok. Előadás az Irodalomtörténet? Kánon? Életművek a peremvidéken című konferencián. A Fiatal Írók Szövetsége konferenciája a Magyar Irodalomtudományi Tanszék társszervezésében az Eszterházy Károly Főiskolán. Eger: 2015. május 7–8.
- Sipos
(2003) Sipos Lajos: Az élményközpontú irodalomtanítás. In: Fűzfa Balázs (szerk): A megértés felé. Budapest: Pont. 9-16.
- Spivak
(2003) Gayatri Chakravorti Spivak: Death of a Discipline. New York: Columbia University Press.
- Stierle
(1997) Karlheinz Stierle: Ästhetische Rationalität. Kunstwerk und Werkbegriff. München: Fink.
- Szabolcsi
(2010) Szabolcsi János: Fűzfa Balázs: Irodalom 11, Irodalom 12. Irodalomtörténet 2010/2. 266-274.
Online: www.irodalomtortenet.hu/pdf/IT_2010-2.pdf
- Túrós
(2015) Túrós (felhasználónév): internetes komment az alábbi cikkhez. Hagyjuk már a Légy jó mindhalálígot! [sic].
http://divany.hu/kolyok/2015/05/09/hagyjuk_mar_a_legy_jo_mindhalaligot. Időpont: 2015.05.09, 17:25:34.

Veres Veres András: Irodalom. Bevezetés irodalmi művek olvasásába.
(2001) Budapest: Krónika Nova.